

Erlinghagen, Karl

Die innere Begründung katholischer Pädagogischer Hochschulen

Einsichten und Impulse. Wilhelm Flitner zum 75. Geburtstag am 20. August 1964. Weinheim : Beltz 1964, S. 175-193. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft ; 5)



Quellenangabe/ Reference:

Erlinghagen, Karl: Die innere Begründung katholischer Pädagogischer Hochschulen - In: Einsichten und Impulse. Wilhelm Flitner zum 75. Geburtstag am 20. August 1964. Weinheim : Beltz 1964, S. 175-193 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-235004 - DOI: 10.25656/01:23500

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-235004>

<https://doi.org/10.25656/01:23500>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

5. Beiheft

Einsichten und Impulse

Wilhelm Flitner zum 75. Geburtstag
am 20. August 1964



Verlag Julius Beltz · Weinheim/Bergstraße

Zeitschrift für Pädagogik · Verlag Julius Beltz Weinheim

Anschrift des geschäftsführenden Herausgebers: Prof. Dr. Georg Geißler, 2 Hamburg-Langenhorn 1, Kiwittsmoor 55

Anschrift der Schriftleitung: Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 9, Schönstraße 72 b

Anschriften der anderen Herausgeber: Prof. Dr. Fritz Blättner, 23 Kiel, Sternwartenweg 8; Prof. Hans Bohnenkamp, 45 Osnabrück, Stüvestraße 3; Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstraße 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, Innsbruck/Österreich, Fürstenweg 10; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstraße 19; Prof. Dr. Andreas Flitner, 74 Tübingen, Im Rotbad 43; Prof. Dr. Wilhelm Flitner, 2 Hamburg-Großflottbek, Sohrhof 1; Prof. Dr. Oskar Hammelsbeck, 56 Wuppertal-Barmen, Ottostraße 23; Prof. Dr. Martinus J. Langeveld, Prins Hendriklaan 6, Bilthoven/Holland; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster/Westfalen, von-Esmarch-Straße 91; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 6241 Schneidhain/Taunus, Rossertstraße 5; Prof. Dr. Franz Vilsmeier, 68 Mannheim, Hornisgrindestraße 6.

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes (soweit nicht schon oben angeführt): Privatdozent Dr. Hans Bokelmann, 852 Erlangen, Burgbergstr. 59; Prof. Dr. Karl Erlinghagen, 6 Frankfurt/Main 10, Offenbacher Landstraße 224; Prof. Dr. Gottfried Hausmann, 2 Hamburg 13, Abteistraße 24; Prof. Dr. Ludwig Kiehn, 2 Hamburg-Blankenese, Strohrredder 19; Prof. Dr. Hermann Röhrs, 69 Heidelberg, Hauptstraße 235; Prof. Dr. Hans Wenke, 2 Hamburg-Wellingsbüttel, Barkenkoppel 15.

Der Titel „Einsichten und Impulse“ ist der Urkunde über die Verleihung des Hansischen Goethepreises 1963 an Wilhelm Flitner entnommen.

Weitere Beiträge zum 75. Geburtstag von Wilhelm Flitner sind in dem gleichzeitig erscheinenden Heft 4 der Zeitschrift für Pädagogik abgedruckt.

Hingewiesen sei auch auf eine Arbeit von Otto Friedrich Bollnow, die ebenfalls Wilhelm Flitner zugedacht, wegen ihres über einen Zeitschriftenbeitrag hinausgehenden Umfangs aber als selbständige Schrift erschienen ist: Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung. In: Anthropologie und Erziehung Bd. 12. Quelle & Meyer. Heidelberg 1964.

© 1964 Verlag Julius Beltz, Weinheim/Bergstr.

Gesamtherstellung: Offsetdruckerei Julius Beltz, Weinheim/Bergstr.

Deutsches Institut
für Internationale
Pädagogische Forschung
Bibliothek
Frankfurt/Main

Inhaltsverzeichnis

Ernst Lichtenstein: Die letzte Vorkriegsgeneration in Deutschland und die hermeneutisch-pragmatische Pädagogik	5
Hans Bohnenkamp: Die Jugend vom Hohen Meißner	34
Oskar Hammelsbeck: Pädagogische Provinz	44
Hans Bokelmann: Das Normproblem in der Pädagogik	60
Georg Geißler: Freiheit und Gleichheit in der Bildungsorganisation . . .	80
Hans Scheuerl: Die Einheit der Grundbildung und die Typen der höheren Schule	96
Ludwig Kiehn: Das Wirtschaftsgymnasium	117
Hans Wenke: Strukturen und Lebensformen neuer Universitäten	132
Franz Vilsmeier: Das Ende der seminaristischen Lehrerbildung	153
Karl Erlinghagen: Die innere Begründung katholischer Pädagogischer Hochschulen	175
Wolfgang Scheibe: Das Thema „Erziehung“ in der Planung und Praxis der Volkshochschule	194
Wolfgang Brezinka: Verantwortliche Jugendarbeit heute	207
Hermann Röhrs: Die Pädagogik im Rahmen der Entwicklungshilfe . . .	238
Gottfried Hausmann; „What new literates can read“	258

Die innere Begründung katholischer Pädagogischer Hochschulen

von Karl Erlinghagen

1. Einleitung: Pädagogische und Theologische Hochschulen

Die wissenschaftliche Arbeit ist die innere Legitimation der heutigen Universitäten und Hochschulen. Zwar ist der Begriff der Wissenschaft selbst außerordentlich umstritten und die aristotelisch-scholastische Definition der scientia als einer cognitio ex causis bedarf zumindest einer sehr weitherzigen Interpretation, soll sie auf alle jene Forschungsbereiche, die sich heute unbestritten der Anerkennung als Wissenschaft erfreuen, die Kunstwissenschaft etwa, die Musikwissenschaft, aber auch die Geschichte, die Soziologie oder die Völkerkunde, Anwendung finden. Der Wissenschaftscharakter jener Fächer, die die theologischen Disziplinen ausmachen, ist — beschränkt man die Theologie nicht auf die katholische — schon innerhalb der Theologenschaft kontrovers. Ich erinnere an die Frage nach dem theologischen Wissenschaftscharakter der Exegese, der Kirchengeschichte oder des Kirchenrechts. Außerhalb der Theologie und der Theologenschaft werden sie zum großen Teil nicht als Wissenschaft anerkannt und das aus Gründen, die auch gegen die innere Möglichkeit anderer „weltanschaulich gebundener“ — wie man zu sagen beliebt — Wissenschaften und wissenschaftlicher Anstalten, z. B. katholischer, aber auch evangelischer Pädagogischer Hochschulen, vorgetragen werden. Die Angriffe richten sich vor allem gegen die katholischen Pädagogischen Hochschulen. Sie stehen bei ihren Gegnern als wissenschaftlich suspekt auf der gleichen Stufe wie die Ausbildungsstätten der Theologen. Diese letzten freilich sind dem Widerspruch deswegen weniger ausgesetzt, weil man sie als eine innerkirchliche Angelegenheit betrachtet. Lediglich die Frage nach dem legitimen Ort Theologischer Fakultäten an den bestehenden oder neu zu gründenden Universitäten wird von manchen entschieden negativ beantwortet. Andere äußern sich nicht so unbesonnen, was nicht heißt, daß sie anders dächten und ihren Einfluß nicht ebenfalls zur Inhibierung Theologischer Fakultäten an den neu zu gründenden Universitäten versuchten geltend zu machen, wenn sich eine sie nicht kompromittierende Gelegenheit dazu böte.

Pädagogische und Theologische Hochschulen sehen ihre wissenschaftliche Möglichkeit, die das Fundament ihrer Existenzberechtigung ist, aus zwei Gründen in Frage gestellt. Der eine betrifft ihren gegenwärtigen Zustand. Man fragt nicht ohne Recht, ob die personelle und materielle Ausstattung so sei, wie man sie von Instituten, die Anspruch auf Wissenschaftlichkeit

erheben wollen, erwarten kann. Diese Frage geht weniger die Theologischen Hochschulen an, erst recht nicht die Theologischen Fakultäten innerhalb der Universitäten. Bei beiden sind die Voraussetzungen heute so gut, daß sie im allgemeinen den Vergleich mit anderen Fakultäten nicht zu scheuen brauchen. Zudem könnte man noch bestehende Mängel als historisch und somit transitorisch betrachten. Sie ließen sich beheben. Das kann grundsätzlich auch von den bestehenden Pädagogischen Hochschulen gesagt werden, wenngleich sie den Vergleich mit den Theologischen Hochschulen und Fakultäten noch keineswegs aushalten können. Die andere Schwierigkeit, die man gegen beide Arten von Hochschulen vorbringt, gegen die Pädagogischen Hochschulen jedoch nur, soweit sie „weltanschaulich gebunden“ sind, scheint unaufhebbar im Wesen weltanschaulicher wissenschaftlicher Hochschulen zu liegen.

2. *Der wissenschaftliche und akademische Charakter*

Pädagogischer Hochschulen

Beginnen wir mit der Frage, was die Pädagogischen Hochschulen als wissenschaftliche Hochschulen heute schlechthin in Frage stellt. Es ist ihr tatsächlicher Zustand. Man bestreitet den Pädagogischen Hochschulen, daß sie wissenschaftliche und akademische Anstalten sind, wobei man die Frage offen läßt, ob sie es in Zukunft nicht werden können. Zum akademischen Charakter gehöre, so argumentiert man, jene akademische Freiheit, die notwendig sei, daß der Student die Dauer seines Studiums, die Schwerpunkte seines geistigen Interesses, die Professoren, denen er begegnen möchte, den Ort seiner Bildung und mit ihm das geistige Fluidum einer Stadt frei wählen könne. Solle das Studium wissenschaftlich sein, so sei erforderlich, daß er sich einem Kernstudium über eine der intensiven Arbeit auf einem Wissenschaftsgebiet angemessene Semesterzahl hin ausschließlich widme. Während das Studium der universitären Disziplinen heute bei völliger Konzentration auf ein begrenztes Sachgebiet im Durchschnitt wenigstens zehn Semester betrage, sei das der Pädagogikstudenten durch ein nach Ländern sehr unterschiedliches, aber immer sehr strenges Reglement auf vier, sechs, höchstens sieben Semester in das Korsett eines festgelegten Fächerkanons geschnürt. Dieser enthalte im Notfall neben den „Grundfächern“ (Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie, Philosophie und auch wohl noch Politik und ähnlichem), den „didaktischen“ Fächern, womit die ganze Zahl der zu unterrichtenden Schulfächer gemeint ist, noch das „Wahlfach“ (etwa Biologie, Geographie,

Religion, Deutsch oder Mathematik), in dem der Student nach eigener Wahl sich ergehen solle¹). Jedes einzelne Fach verlange aber im Normalfall ein volles, meist doppelt so langes Studium, als das Gesamtstudium in allen Fächern, die an den Pädagogischen Hochschulen zu bewältigen sind. Zudem müsse sich der Student dabei ganz auf ein Fach konzentrieren. Die Zeit, die dem Studenten an Pädagogischen Hochschulen zur Verfügung stehe, lange gerade zum Eintritt in die Vorhallen der jeweiligen Wissenschaft. Das sei auch der Grund, warum man diesen Hochschulen kein Promotionsrecht, geschweige das der Habilitation zuerkennen könne, selbst wenn man davon absehe, daß längst nicht alle Dozenten der fraglichen Lehrerbildungsstätten promoviert und ein verschwindend geringer Teil habilitiert wären. Die Lehrerbildung sei also im Vollsinn weder wissenschaftlich noch akademisch, ist die so untermauerte bittere These.

Alle diese Vorwürfe betreffen aber nur den gegenwärtigen Zustand der Lehrerbildung. Es gibt Bestrebungen, die zeitgebundenen Mängel zu beheben, das Studium der Lehrer an Volks- und Mittelschulen „vollakademisch“ auszubauen, dem Absolventen der Pädagogischen Hochschulen den akademischen Titel eines „Magister artium“ und eines „Doctor paedagogiae“ zu verleihen und ihn so zum Vollbürger der modernen Bildungsgesellschaft zu erheben. Das Für und Wider dieser Entwicklung abzuwägen, sprengt den Rahmen unserer Aufgabe. Vor allem muß darauf verzichtet werden, zu untersuchen, ob wir nach ausländischem Vorbild eine Zweiteilung des Volksschulwesens in „Elementar-“ und „Sekundarschulen“ anstreben sollten²). Das würde zwei Typen von Lehrern mit sich bringen. In der Elementarschule brauchte das wissenschaftliche Niveau des Lehrers — unbeschadet seiner hohen menschlichen Qualitäten — nicht so hoch zu sein wie das des Lehrers an der Sekundarschule, die der jetzigen Oberstufe der Volksschule und der Realschule entspräche. Die Ausbildung dieses Lehrers müßte spezieller, profunder, wissenschaftlicher sein. Ihre Verbindung mit den Universitäten ließe sich eher verteidigen. Hier Gründe und Gegengründe abzuwägen, müssen wir uns versagen. Es sei nur darauf hingewiesen, daß der erste Schritt dazu, die Pädagogischen Hochschulen den Universitäten zu integrieren, der in verschiedener Weise in den Stadtstaaten, in Bayern und Hessen gemacht worden ist, bei den Universitäten selbst auf heftigen Widerstand stößt. All das aber könnte man als zeitbe-

1 Vgl. dazu: Die Ausbildung des Lehrers an Volksschulen bis zum Zweiten Staatsexamen. Material- und Nachrichtendienst der AGDL, Nr. 103, Dez. 1962.

2 Vgl. dazu die Vorschläge von Werner Picht in „Christ und Welt“, Februar 1964, und Friedrich Edding in der „Pädagogischen Rundschau“ (April 1964).

digte Schwierigkeiten und notwendige Wachstumskrisen ansehen, deren Vorhandensein das Wesentliche Pädagogischer Hochschulen nicht in Frage stelle.

3. Der konfessionelle Charakter Pädagogischer Hochschulen als Problem.

Diese Frage wird aber radikal an jene Pädagogischen Hochschulen gestellt, die am konfessionellen Charakter der Ausbildung ihrer Studenten festhalten. Waren ursprünglich so gut wie alle Lehrerbildungsstätten (in ihrer Frühzeit „Seminare“ genannt —, wiederum in einer bezeichnenden Anlehnung an die bestehenden Universitätsverhältnisse) konfessionell bestimmt und entsprachen sie damit den tatsächlichen Bevölkerungs- und Schulständen, so hat sich das heute weitgehend gewandelt. Es gibt zwar immer noch deutsche Bundesländer — das Ausland lassen wir hier außer Betracht — so Bayern, das Saarland und für kurze Zeit noch Rheinland-Pfalz³⁾, deren Lehrerbildungsstätten nur konfessionell sind. Andere kennen nur simultane Formen (Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen, Schleswig-Holstein), wiederum andere beide nebeneinander (Baden-Württemberg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen).

Die konfessionellen Pädagogischen Hochschulen sehen sich in ihrer Existenzberechtigung heftig bedroht und angegriffen. Vielen jungen Studierenden, die in einer konfessionell sich mehr und mehr vermischenden Welt groß werden, ist der letzte Sinn katholischer oder evangelischer Schulen und Hochschulen nicht klar. Die Zahl der Studierenden an konfessionellen Pädagogischen Hochschulen, für die das zutrifft, sollte nicht unterschätzt werden. Entscheidender aber ist, daß die Möglichkeit konfessioneller Pädagogischer Hochschulen als Stätten wissenschaftlicher Forschung, Lehre und Bildung von vielen Seiten strikt geleugnet wird. Die Angreifer wissen mächtige Verbände und Gruppen hinter sich und sprechen nicht selten als deren inoffizielle oder gar offizielle Vertreter. Mag auch die weltanschauliche Demagogie mancher Argumentierenden oft nur schlecht verhohlen sein und die Machtpolitik den pädagogischen und kulturpolitischen Bereich fröhlich mißbrauchen, so müssen die vorgetragenen Gründe doch unvoreingenommen gewogen werden. Unvoreingenommenheit ist nach zwei Richtungen geraten, einerseits gegenüber gegnerischer Beweisführung, andererseits aber auch gegenüber den eigenen Argumenten, insofern sie

³ Die notwendige Änderung der Verfassung von Rheinland-Pfalz ist inzwischen vollzogen worden.

nämlich weit über das Ziel hinausschießen und so eher schaden als nützen können.

Pädagogische Hochschulen sind die Bildungsstätten des Lehrers an jenen Schulen, die man in Deutschland die Volksschulen nennt. Die wissenschaftliche Ausbildung der Gymnasiallehrer geschieht primär — und das bedeutet auch eine bei weitem längere Ausbildungszeit — an den Universitäten, die seit zumindest gut zweihundert Jahren die Freiheit der Forschung und Lehre als die Grundlage ihrer Wissenschaftlichkeit ansehen. Die Ausbildung der Gymnasiallehrer an konfessionellen Bildungsstätten ist in Deutschland völlig unbekannt. Was geschieht, soll nun die Ausbildung der Lehrer an Volksschulen derjenigen der Gymnasiallehrer angeglichen werden? Die Bestrebungen in dieser Richtung sind ganz eindeutig und zunächst nicht aufzuhalten. Werden die Pädagogischen Hochschulen dann noch konfessionell sein können und dürfen?

Die Frage stellt sich schlicht so: Ist eine katholische Lehrerbildung, d. h. eine, in der nach Art der „katholischen Schulen“, die Pius XI. in seiner Enzyklika „*Divini Illius Magistri*“ vom 21. Dezember 1929 sachlich präzisiert hat, ausschließlich (oder überwiegend) katholische Lehrerstudenten durch ausschließlich (oder doch überwiegend) katholische Dozenten im ausschließlich katholischen Klima einer katholischen Pädagogischen Hochschule erzogen werden, in unserer Zeit sinnvoll oder überhaupt gar möglich? Die Frage liegt auf zwei Ebenen, auf der prinzipiellen nach der inneren Möglichkeit, und auf der historisch-pragmatischen. Die positive Beantwortung der Frage nach der inneren Möglichkeit vorausgesetzt, muß nämlich weiter untersucht werden, ob die mögliche katholische wissenschaftliche Bildungsstätte der Lehrer in der gegenwärtigen geschichtlichen Situation sinnvoll ist. Als Vergleich für dies letzte diene folgendes Beispiel: Natürlich ist es möglich, sich in einem Unterrichtsfach (weniger in einer wissenschaftlichen Disziplin) auf katholische Autoren zu beschränken. Aber es ist nicht sinnvoll, weil die Welt, auf die die Schüler vorbereitet werden sollen, eben doch nicht nur aus katholischem Geiste lebt.

Auf der prinzipiellen Ebene, der unsere Betrachtung gilt, geht die Frage in zwei Richtungen. Einmal ist zu fragen, ob es sogenannte „weltanschaulich relevante“ Fächer und „weltanschaulich bestimmte“ Wissenschaften gibt, und dann, ob überhaupt die Wissenschaft das eigentlich Entscheidende in der Bildung der Lehrer ist.

Lassen wir beide Fragen zunächst noch ungeschieden — sie werden meist nicht sauber voneinander getrennt —, so sprechen gegen die Möglichkeit konfessioneller Pädagogischer Hochschulen (katholischer wie evangelischer wie sonstiger) so gut wie alle nicht katholischen Lehrerverbände, so gut

wie alle nichtkatholischen Dozenten, fast alle Universitätslehrer der Pädagogik, Psychologie, Soziologie und Philosophie, die bei einer Umfrage des Landesverbandes Baden-Württemberg der „Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft“ auf die Frage zu antworten hatten: Ist Wissenschaft konfessionell bestimmt?⁴⁾ Die Art, wie die Frage gestellt war, und die Auswahl der Antworten offenbarte die tendenziösen Absichten der Fragesteller allerdings eher, als daß sie sie verdeckte. Zudem konnte die außerordentliche Kompliziertheit des Problems nur jenen Antwortenden bewußt sein, die die wissenschaftsmethodische Diskussion mindestens der letzten hundert Jahre verfolgt hatten. Ein großer Teil der Antworten war entsprechend dürftig. Schließlich war mit was für immer einer Antwort auf die Frage nach der Konfessionalität der Wissenschaft über die Berechtigung Konfessioneller Pädagogischer Hochschulen — um die es eigentlich ging — nicht sehr viel Entscheidendes gesagt. Sie hängt nicht von der Wissenschaft allein ab.

Es gibt aber auch nicht wenige katholische Studenten und Dozenten, die sich über die Legitimität ihrer Bildungs- und Lebensstätte nicht hinlänglich Rechenschaft geben. Sie können darauf hinweisen, daß die katholische Praxis keineswegs ganz und gar einheitlich ist: es gibt katholische Lehrerstudenten an simultanen und evangelischen Lehrerbildungsanstalten und nicht-katholische Lehrerstudenten an katholischen Hochschulen. Die Kirche selbst scheint diesen Zustand wenigstens insofern zu billigen, als sie den katholischen Studenten an simultanen Pädagogischen Hochschulen durch katholische theologische Lehrstühle die Möglichkeit gibt, die *missio canonica* zu erlangen, ja sogar Theologie als zentrales Hauptfach zu wählen.

4. Die Prädominanz des Sittlich-Religiösen

Die Überlegungen hinsichtlich der Frage nach der inneren Begründung einer katholischen Lehrerbildung müssen von der Prädominanz des Sittlich-Religiösen für die katholische Erziehung ausgehen. Sie ist nach katholischer Auffassung, die allein hier zugrunde gelegt werden kann, da die Fragen sich an ihr Selbstverständnis richten, schlechthin unabdingbar. Aller Erziehung liegt ein wie immer artikuliertes Menschenverständnis zugrunde. Meist wird es heute weltimmanent begriffen, sei es nun, daß man damit eine radikale Abkehr von jeder transzendenten Sinngebung und Verpflich-

⁴ Wissenschaft konfessionell bestimmt? Zur Neuordnung der Lehrerbildung in Baden-Württemberg, herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg. Stuttgart 1960.

tung bewußt anstrebt, sei es, daß man alles Militante in der Abkehr vom Jenseits und der Hinwendung zum Diesseits meidet, sei es schließlich, daß ein diesseitiges Menschenverständnis das Religiöse als letzte Tiefe auch der immanenten Daseinsauslegung gelten läßt.

Die katholische Auslegung des menschlichen Daseins ist in der Erziehung nicht auf theoretische Erörterungen beschränkt. Sie bestimmt das erzieherische Gesamtklima im allgemeinen und die pädagogische Begegnung von Erzieher und Zögling im besonderen. Die Prävalenz des Religiös-Sittlichen in der Erziehung kann aber nur zur Geltung kommen, wenn der Lehrer selbst religiös ist und aus den Lebensordnungen der Kirche lebt. Eine solche Ordnung gelebten katholischen Lebens soll auch die Schule sein. In ihr ist die Vermittlung von Wissen und Können zwar unerläßlich, weil in ihr das Wesen der Schule gründet, Gesinnungs- und Charakterbildung sind aber entscheidend für den Gesamterziehungsvorgang. Gerade in der Volksschule, an die wir hier vornehmlich denken, wird die gesamtpersönliche Erziehung — zumal im Hinblick auf die zunehmende pädagogische Auszehrung der traditionellen Erziehungsmächte (Familie, Dorfgemeinschaft, Berufslehre, Jugendgemeinschaften) — heute viel stärker betont als je zuvor.

Gesinnungs- und Charakterbildung geschieht nicht oder nur in geringem Maße auf dem Wege über die Belehrung. Reflexion kann sie begleiten oder ihr folgen. Ihr Königsweg ist das Vorleben durch alle erziehenden Erwachsenen, genauer noch das Mitleben, d. h. das Einüben von Sitte und Gesittung im gemeinsamen Lebensvollzug. Daher ist die katholische Erziehung ohne die geistige Übereinstimmung von Elternhaus, Kirche und Schule schwer vorstellbar.

Religiös-sittliche Bildung ist ihrem pädagogischen und religionspsychologischen Kern nach in der Schule nicht auf das Fach Religionsunterricht (mit seinen ein bis vier Stunden je Woche) beschränkbar. Sie durchzieht vielmehr das ganze Schulleben. Gerade das Gelegentliche, Zufällige, Unbeabsichtigte, Selbstverständliche, Nicht-Formulierte und Nicht-Formulierbare ist hier das Entscheidende⁵). Der Lehrer muß eher aus dem Unterbewußten, Unbewußten und Mitbewußten religiös wirken wollen als im reflektierten Bewußtsein und der direkten Tendenz. Der *religiöse* Erzieher hat größere pädagogische Kraft als der nur theologisch geschulte Verkündiger.

So viel ist bis jetzt deutlich: Das Religiös-Sittliche ist für den Lehrer, der katholisch sein und erziehen will, entscheidend. Soll ein solcher das „Ergebnis“ seines Ausbildungsganges sein, so müssen Religion und Moral die

⁵ vgl. M. J. Langeveld: Das Absichtliche und Unwillkürliche in der Erziehung und Erziehungskunde. In: Die Sammlung, 9. Jg. (1954), S. 29–37.

Lehrerbildung entscheidend mitbestimmen. Es gilt eben das gleiche, was bereits von der Erziehung des Kindes gesagt wurde: Das Religiös-Sittliche muß in der Lehrerbildung im Praktischen und in der Theorie zur Geltung kommen, im ersten stärker noch als im zweiten.

Fragen wir zunächst, was das in der praktischen Lehrerbildung bedeutet. Zwei Gesichtspunkte sind zu unterscheiden. Das „Praktische“ kann im Blick auf die Bildung des werdenden Lehrers gemeint sein. Das „Praktische“ kann aber auch gemeint sein im Blick auf die spätere pädagogische Begegnung des Lehrers mit seinen Kindern. Im ersten Fall betrifft das „Praktische“ die persönliche Formung des Lehrerstudenten, im zweiten die Einübung und Theorie des erzieherischen und unterrichtlichen Handelns, vor allem eben des religionspädagogischen im engeren Sinne. Aber auch über den religiösen Unterricht hinaus ist die Religion entscheidend. Die wissenschaftliche Unterweisung in der Aktivierung religiös-sittlicher Potenzen der Kinder und pädagogisch fruchtbarer Momente im Unterricht gehört ohne Zweifel in die Ausbildung der späteren Lehrer.

Für die Selbstbildung des Erziehers und die Lebenshilfe, die er dem Kinde einmal angeeignet lassen soll, ist die Einheit des pädagogischen Klimas und die Erfahrung seiner Gültigkeit und Wirkmacht schon während des Studiums von größter Bedeutung. Man muß die Frage nach der notwendigen Erfahrung eines ganzheitlichen pädagogischen Klimas während der beruflichen Vorbereitung bei solchen katholischen Lehrerstudenten, deren religiöser Fundus bereits ausreichend ist, anders beantworten, als bei solchen, denen man für ihre religiös-sittliche Erziehungsaufgabe noch dringend eine Vertiefung anraten möchte. Diese Unterscheidung ist insofern fragwürdig, als sie rein theoretisch ist. In der Praxis kann man infolge des Fehlens gültiger Kriterien kaum bestimmen, wer zur einen und wer zur anderen „Klasse“ gehört. Davon ganz abgesehen sind die Übergänge fließend und die Zuordnung zur einen oder zur anderen Gruppe setzte ein pädagogisch sehr zweifelhaftes, für den einen Teil diffamierendes Urteil voraus. Wäre diese Unterscheidung aber praktisch möglich, so könnte man für religiös überzeugte und seit der Kindheit aus ihrem Glauben lebende Studenten eher die Möglichkeit der freien Wahl zwischen einer katholischen oder einer nichtkatholischen Pädagogischen Hochschule für ihr ganzes Studium oder wenigstens für einige Semester zulassen als für die, bei denen diese Voraussetzung nicht zutrifft. Für sie ist die Erfahrung eines katholischen Gesamtvollzuges des Lebens, wollen sie aus diesem später an ihren Schüler wirken, irgendwann unerlässlich. Wo könnte das besser geschehen als in katholischen Lehrerbildungsanstalten?

Die hier zu gewinnende Erfahrung ergibt sich aus der Begegnung mit katholischen Mitstudenten, im Umgang mit der Wissenschaft, im Leben der Studentengemeinden und Verbände und in zwanglosen Gesprächsgruppen. Sie wird spürbar in der Kommunikation mit den Professoren, reflektiert in den Fundamental-Vorlesungen, Seminaren und Diskussionen. Sie wird durchdacht in Vorlesungen zur Didaktik und Methodik und eingeübt in den Schulpraktika, die den Studiengang des Studenten begleiten. In der pädagogischen Begegnung mit den Kindern, die auch in den Vorlesungen — wie zu hoffen steht — wissenschaftlich erörtert wird, soll das Eigenartige katholischer Erziehung sichtbar und mitvollziehbar werden. Es wird in der Sicht des Kindes ebenso manifest wie in der pädagogischen Wertung und Akzentsetzung, die bei einem dem transzendenten Gott verpflichteten Menschen notwendig anders sein muß als bei einem solchen, für den der letzte Sinn von Erziehung die Grenzen der Innerweltlichkeit nicht zu sprengen vermag. Aber auch innerhalb theistischer Gläubigkeit stellt sich für den Katholiken vieles anders dar als für den gläubigen Nichtkatholiken.

Damit sind wir wiederum vor die Frage nach der Legitimation katholischer Pädagogischer Hochschulen aus dem Anspruch der Wissenschaft gestellt. Gibt es Wissenschaften, eine Wissenschaft oder etwas an einer Wissenschaft wodurch katholische Pädagogische Hochschulen gerade zu dem werden, was sie sind? Anders ausgedrückt: Gibt es über das „spezifisch katholische Klima“, das den charakteristischen Lebensvollzug einer solchen Hochschule ausmacht, hinaus noch in der Wissenschaft selbst „Katholisches“?

5. Wissenschaftliche Stoffauswahl

Zunächst ließe sich geltend machen, daß an einer katholischen wissenschaftlichen Hochschule, die spätere Lehrer auszubilden hat, vermutlich bereits in der Stoffauswahl andere Akzente gesetzt würden als in einer nichtkatholischen. Tatsächlich läßt die Auswahl des Lehrstoffes, so wie er sich in den Vorlesungsverzeichnissen und in den benutzten Handbüchern präsentiert, die Möglichkeit erkennen, in der Stoffauswahl Schwerpunkte zu bilden. Katholische pädagogische Autoren, Ideen, Durchbrüche, Einrichtungen werden in den gängigen Lehrbüchern der „Geschichte der Pädagogik“ auffällig und über Gebühr knapp abgehandelt. Gewiß darf dahinter nicht voreilig eine präjudizierende Tendenz gesehen werden, und ebenso gewiß vollzog sich die moderne pädagogische Entwicklung vorzugsweise außerhalb der Kirche, aber das berechtigt eine sich um Objektivität mühende Darstellung nicht, katholische Leistungen und katholisches Denken als nicht

existent zu ignorieren oder mit jener mitleidig-wohlwollenden Herablassung zu erwähnen, mit der man seines armen, strebsamen, aber nicht sehr erfolgreichen Vetters gedenkt, wenn — was nach Möglichkeit vermieden wird — doch einmal die Rede auf ihn kommt. Die Art und Weise, wie moderne nichtkatholische Historiker der Erziehung manchmal über die Pädagogik — Geist und Vollzug — der frühen Kirche, des Mittelalters mit seinen Klöstern, Domschulen, Universitäten und berufsbildenden Einrichtungen, über die Erziehung der alten Gesellschaft Jesu — die übrigens immer noch am rühmendsten erwähnt wird —, über das Erziehungswerk in den Missionen, über Overberg, Sailer, Willmann zu berichten wissen, hat etwas beschämend Oberflächliches an sich. Wie kann aber ein späterer katholischer Lehrer der großen Tradition, in der er lebt, mit Stolz froh werden, wenn er nur in ganz unzureichendem Maße von ihr erfährt? Muß er nicht das Gefühl der Minderwertigkeit bekommen und sich außerkatholischen Gedankengängen gar zu bereitwillig und unkritisch öffnen, weil er die eigene Welt nicht genügend kennt?

Was für die Geschichte der Pädagogik gilt, hat seine Geltung auch bei der Artikulierung anderer Fächer. Wie subjektiv die allgemeine und die nationale Historie geschrieben werden können und geschrieben worden sind, wie anmaßend und schulmeisterlich sie in der Allüre sachkundiger Überlegenheit mit der Verteilung von Zensuren über Personen und Epochen verfährt, springt aus manchem historischen Werk und mancher Biographie in die Augen. Über katholische Leistung nicht oder nur beiläufig zu reden, ist bereits ein vernichtendes Urteil. Durch den Filter der Subjektivität dringt eben nur ein subjektives Licht. Der Ausbildungsgang eines Lehrers kennt eine Fülle von Wissensgebieten, die in Stoffauswahl und Behandlung zu Präjudizierungen leicht verführen. Die politischen Wissenschaften gehören dazu, aber auch die Biologie und die Psychologie entgehen dieser Gefahr nicht. Ein Blick in die Vorlesungsverzeichnisse zeigt z. B., wie wenig noch die Religionspsychologie und die Psychologie des sittlichen Bewußtseins in den Vorlesungsplan des Lehrerstudenten aufgenommen sind, obwohl die moderne Schule sich stärker denn je zur Charakterformung der Kinder beauftragt glaubt.

6. Katholisches Apriori in der Wissenschaft?

Nun könnte man solche Unterlassung als vermeidbar hinstellen und sagen, daß sie sich auch an nicht-katholischen Hochschulen wiedergutmachen ließe. Von den Wissenschaften selbst her seien katholische darum nicht

gefordert. Solcher Einrede gegenüber wird geltend gemacht, es gebe Wissenschaften — für die Lehrerbildung entscheidende Wissenschaften — die ihrem inneren Wesen nach katholisch seien. Die Theologie wird dabei ins Feld geführt, die Philosophie und die Pädagogik. Mitunter findet man auch die Psychologie in diesen Kreis miteinbezogen, allein ohne sehr überzeugende Gründe.

Daß es eine katholische Theologie gibt, daß sie ihren wissenschaftlichen Sondercharakter hat und für den Lehrer, der einmal Religionsunterricht erteilen soll, von Bedeutung ist, leugnet niemand. Bei der Philosophie liegen die Dinge schon anders. Als Deutung der Welt und des menschlichen Daseins will sie sich im Prinzip nur des menschlichen Verstandes als ihrer Erkenntnisquelle bedienen. Sie ist damit für jeden menschlichen Verstand grundsätzlich nachvollziehbar oder doch wenigstens kontrollierbar. Eine katholische Philosophie, deren fundamentaler methodischer Ansatz prinzipiell anders wäre als der einer jeden anderen Philosophie, gibt es nicht. Es gibt kein „katholisches Apriori“, das eine Philosophie zur „katholischen“ macht. Wohl aber gibt es jenen großen Strom philosophischen Denkens innerhalb der Kirche, der seit den Kirchenvätern und dem Mittelalter als „katholische Philosophie“ überkommen ist und vielfach vorschnell mit der Scholastik ineins gesetzt wird. Als die Philosophie in der Kirche sollte sie den katholischen Lehrern, wenn Philosophie für sie ein verbindliches Studienfach ist, nicht unbekannt bleiben, zumal die katholische Daseinsinterpretation sich ihres Rüstzeuges bedient. Aber auch diese Philosophie verzichtet darauf, Glaubenserkenntnisse formal in sich aufzunehmen. Der Glaube ist für sie „norma negativa“ und nicht „positiva“. Das heißt nicht, daß die Philosophie der Theologie keine Denkanstöße verdanke, wie ja auch umgekehrt die spekulative Theologie aus der Philosophie lebt.

Darf eine ähnliche Abstinenz aber auch für die Pädagogik gelten? Sie hat es doch mit dem ganzen Menschen zu tun, der nach katholischer Auffassung als übernatürlich-natürliches Wesen vom Verstande allein nicht interpretiert werden kann. Über ihn hat die Offenbarung Entscheidendes gesagt, und deren Aussagen können bei einer Theorie der Erziehung nicht leichtfertig beiseite geschoben werden. Berufene Interpretin der Offenbarung ist aber die Kirche. Mithin muß es doch so etwas wie eine „katholische Pädagogik“ geben. In ihr müßte dann auch die letzte innere Legitimation katholischer Pädagogischer Hochschulen liegen. Und tatsächlich muß man sagen, daß von der Wissenschaft her gesehen hier der kardinale Punkt berührt ist.

7. Katholische Erziehungswissenschaft?

Das Selbstverständnis einer katholischen Pädagogik als Wissenschaft hat einen langen Entwicklungsprozeß von beinahe zwei Jahrhunderten hinter sich. Er hob an, als Trapp in Halle und Herbart in Königsberg und später in Göttingen die Pädagogik als Wissenschaft auf den deutschen Universitäten hoffähig zu machen begannen. Sie hat zu der außer-katholischen Pädagogik in vielem parallele Züge, ist im wesentlichen aber doch selbstständig. Sie mußte das sein, weil ihr das Problem, um das es uns hier geht, von Anfang an zur Existenzfrage wurde: Kann das gläubige Verständnis des Menschen in die Pädagogik mit einbezogen werden? Die Ahnen der auch heute noch unabgeschlossenen Problematik sind u. a. Sailer, Dursch, Willmann, Göttler. Drei von den genannten vier sind Theologen, die sich der Pädagogik mehr im Nebenberuf widmeten. Ihr in der Theologie erspartes wissenschaftliches Kapital versuchten sie in der Pädagogik zinsträchtig anzulegen.

Der historische Entwicklungsgang der katholischen wissenschaftlichen Pädagogik kann uns hier nicht beschäftigen. Er ist noch keineswegs abgeschlossen, hat aber durch eine nicht sehr alte erziehungswissenschaftliche Unterscheidung einige Klärung gefunden. Pädagogik ist, was man lange nicht beachtet hat, als Wort mehrdeutig. Zwar hat man immer schon die schlichte zweigliedrige Unterscheidung der Pädagogik als Theorie und Praxis gekannt, aber man hat nicht gesehen, daß auch die Theorie zwei Intentionen haben kann und in der Pädagogik tatsächlich hat. Pädagogik als Theorie kann nämlich eine Theorie für die Praxis sein, eine Lehre für die Erziehung (auch einfach Erziehungslehre oder mit einem etwas anspruchsvolleren Terminus, der sich übrigens nicht allgemein durchgesetzt hat, Pädagogie⁶) genannt) und eine Wissenschaft von der Erziehung, die Erziehungswissenschaft. Die eine Art Theorie, die Lehre für die Praxis, gibt Antwort auf die Frage: Wie soll es gemacht werden, daß die Erziehung wohl gelinge? Die andere fragt: Was ist Erziehung? Und das in der ganzen Breite, in der diese Frage gestellt werden kann: Im Blick auf die Geschichte, die Ideengenesen, die Einrichtungen und die Organisation, die Gesetzgebung und die kulturpolitischen Bewegung, die gesellschaftlichen Bezüge und die psychologischen Bedingungen. Aber ihre Frage bleibt stets: Was ist Erziehung? Bei dieser Wesensfrage muß sie sich sehr wohl hüten, zur Geschichte, Politik, Sozio-

⁶ So bereits Josef Göttler, *System der Pädagogik*, 7^o, München 1947, S. 13 und neuestens Heinrich Döpp-Vorwald: *Pädagogie — Pädagogik — Erziehungswissenschaft*. In: *Pädag. Rundschau*, 17. Jg. (1963). S. 355—365.

logie und Psychologie zu werden und sich deren wissenschaftliche Gesetzmäßigkeit aufdrängen zu lassen.

Eine Theorie für die Erziehung, die Antwort auf die Frage geben will, wie recht erzogen werden soll, ist ihrem Wesen nach eine Normenlehre, die Theorie der Erziehung dagegen nicht. Sie hat es auch mit Normen zu tun, aber sie stellt lediglich fest, ohne von sich aus zu entscheiden, welches der Wert dessen ist, was sie vorfindet. Zwar ist aus der Seinsbetrachtung der Erziehung die Wertung nicht zu eliminieren und man kommt in der Erziehungswissenschaft sehr bald an einem Punkt, wo die Betrachtung zur Entscheidung zwingt, die Seinsanalyse in die pädagogische Normenlehre, wenigstens in deren Fundamentalerörterung, überleitet. Aber die Ausgangsstellung der Erziehungswissenschaft ist die einer Phänomenerhellung, die an nichts interessiert ist als an einem wissenschaftlich gerechtfertigten Verständnis des menschlichen Existenzials „Erziehung“ und das in seiner ganzen Breite.

Was hat das mit unserer Frage nach der Berechtigung katholischer Pädagogischer Hochschulen zu tun? Die Einrede gegen ihre Berechtigung geht gerade von dieser letzten Auffassung der Erziehungswissenschaft aus und argumentiert: Eine solche Wissenschaft darf weltanschaulich nicht gebunden sein, weil sie weltanschaulich nicht gebunden sein kann, es sei denn, sie höbe sich als Wissenschaft selber auf. Diese Wissenschaft ist voraussetzungslos. Daher können — von der Erziehungswissenschaft her gesehen — katholische und nicht katholische Studenten ohne Bedenken an der gleichen Bildungsstätte studieren, die gleichen Professoren hören, die gleichen Probleme erörtern.

Hier sei an das *Caput 4 de fide et ratione* in der *Sessio III* des 1. Vatikanischen Konzils erinnert, das von einer doppelten Erkenntnisordnung spricht, die dem Prinzip und dem Objekt nach verschieden sind⁷⁾. Das Erkenntnisprinzip der einen Ordnung ist die natürliche Vernunft, das der anderen der Glaube. Der ersten ist als Objekt alles zugeordnet, was mit der natürlichen Vernunft erreicht werden kann, der zweiten die Geheimnisse der Heilsgeschichte. In beiden Ordnungen steht der Mensch, mit beiden Erkenntnisprinzipien muß also etwas über ihn ausgesagt werden können. Was der natürlichen Vernunft zugeordnet ist, ist das Forschungsfeld des ganzen Spektrums der Wissenschaften, die Theologie ausgenommen. Ihr dient die Offenbarung als Betätigungsraum.

Die Erziehung spielt sich im ganzen Bereich der menschlichen Existenz ab, und eine Wissenschaft von der Erziehung muß sich fragen, ob sie in der

7 Denzinger-Schönmetzger, *Enchiridion Symbolorum* 32, 1963 Nr. 3015—3020.

Lage ist, sowohl den natürlichen als auch den übernatürlichen Bereich in den Griff zu bekommen.

Betrachten wir das Erkenntnisprinzip des Verstandes und seine Erhellungspotenz hinsichtlich der Erziehung, dann läßt sich nicht leugnen, daß sich die reine Verstandesbetätigung an der Kulturerrscheinung Erziehung legitim zu der sich in Geschichte und Gegenwart präsentierenden Erziehungswissenschaft entwickelt hat. Ob die erarbeiteten Ergebnisse zu Recht bestehen oder nicht, kann hier unerörtert bleiben. Sieht man einmal davon ab, daß eine solche Erziehungswissenschaft, durch Hinweise aus dem Glauben und der Theologie angeregt, zusätzliche Sichten haben und andere Akzente setzen wird, so ist sie doch vom Erkenntnisprinzip her allzeit auf dem gleichen Feld wie die von einem Nichtchristen betriebene Erziehungswissenschaft. In der auf natürlicher Erkenntnis basierenden Erziehungswissenschaft gibt es keinen Pluralismus. Sie legitimiert von sich aus also noch nicht den Selbstand katholischer Pädagogischer Hochschulen.

8. Theologie der Erziehung

Nun sind aber die natürlichen Aussagen über den Menschen und seine Erziehung nur Stückwerk. Wesentliche Aussagen macht der Glaube. Sie sind für die praktische Erziehung von größter Bedeutung (z. B. für das Wissen um die Gnade, den Sinn des sakramentalen und liturgischen Lebens, des persönlichen Gebetes, der Strafe, des Opfers, der Askese als Sühne). Als Wissenschaft kann hier nur die Theologie als ganze oder in einer oder mehreren ihrer Disziplinen zuständig sein. Was sie zur Erziehung zu sagen hat, über ihr Wesen und über ihre Normen, müßte in einer Theologie der Erziehung erarbeitet werden. Wir haben sie noch nicht, mag es zu ihr auch gelegentlich wertvolle Bemerkungen und Betrachtungen geben. Wenn an älteren katholischen Pädagogiken kritisiert wurde, daß sie zu viel Theologie enthielten⁸⁾, so ist damit kein Vorwurf gegen eine mögliche „Theologie der Erziehung“ gemacht, sondern nur ein Veto gegen die Überfrachtung der Erziehungswissenschaft mit Theologie eingelegt. So weit es eine solche „Theologie der Erziehung“ schon gibt und so weit sie angestrebt werden soll, kann sie allein im Raum einer katholischen Pädagogischen Hochschule ihren Ort haben. Sie unterscheidet sich von einer wissenschaftlichen Methodenlehre des Unterrichtsfaches Religion u. a. dadurch, daß es ihr um den

⁸ so z. B. L. Kellner in seiner „Volksschulkunde“ 1855, S. 298 über Georg Martin Durschs „Pädagogik oder Wissenschaft der christlichen Erziehung auf dem Standpunkt des katholischen Glaubens“, 1851.

Gesamtbereich der Erziehung geht. Sie ist also weiter. Aber sie ist enger als die an den Pädagogischen Hochschulen (auch nicht-katholischen) vertretene katholische Theologie, die auf die Lehrbefähigung in Religion vorbereitet, aus eben dem gleichen Grunde: sie richtet sich nur auf die Erziehung und auf nichts anderes.

9. Katholische Bildungslehre

Nun gibt es aber auch noch eine wissenschaftliche Ineinsschau beider Wirklichkeiten, in denen die Erziehung sich abspielt, der natürlichen und der übernatürlichen. Wir können sie eine katholische Bildungslehre heißen. Sie ist auch „Christliche Philosophie der Erziehung“ genannt worden. Sie legt das Dasein des Menschen im Vollzug seiner Entfaltung aus, um es für die Erziehung fruchtbar zu machen. In einer katholischen Bildungslehre wird die natürliche Sicht des Menschen von der übernatürlichen überhöht. Die Erlösung in Jesus Christus, die Weltzuwendung Gottes in und durch Christus, wird zum zentralen Gedanken. Der vor dem ersten Weltkrieg von Willmann und anderen ins Leben gerufene und später von Göttler geleitete „Verein für christliche Erziehungswissenschaft“ hat hier seine Hauptaufgabe gesehen. Was immer eine solche „Christliche Philosophie der Erziehung“ oder eine „Katholische Bildungslehre“ auf die Frage nach ihrem Wissenschaftscharakter antworten mag — ist sie eine Philosophie oder ist sie eine ins Spekulative und Praktische entfaltete Theologie? Ist sie lediglich eine theologische Korrolarienlehre? Ist sie überhaupt eine Wissenschaft oder nur die Anwendung einer solchen im Sinne einer Technologie? —, in jedem Falle ist sie für die Heranbildung katholischer Lehrer von entscheidender Bedeutung. Gustav Siewerth sieht in ihr — wenn ich ihn recht verstehe — die Erziehungswissenschaft überhaupt, muß aber zugeben, daß an einer solchen Erziehungswissenschaft der Nichtkatholik nur in Grenzen teilhaben kann⁹).

Der Streit um das Verhältnis der Theologie zur Erziehungswissenschaft und der inneren Möglichkeit konfessioneller Pädagogischer Hochschulen hat sich an diesem Punkt vor einigen Jahren mit aller Heftigkeit an der Antrittsrede entzündet, die Wolfgang Brezinka unter dem Titel „Aufgaben und Probleme der Pädagogischen Hochschulen in Bayern“ am 23. 1. 1959

⁹ Gustav Siewerth, Wissenschaftliche pädagogische Hochschulen und Bekenntnischarakter. In: Der katholische Erzieher 14. Jg. (1961), S. 141–150. Ders. in einem bislang unveröffentlichten Vortrag auf der Tagung der Sektion Pädagogik in der Görresgesellschaft, Frühjahr 1963 in Königstein.

in Würzburg hielt¹⁰). Der von der Themenstellung her sich nicht zentral mit unserem Problem befassende Vortrag konnte es wegen der Konfessionalität der Pädagogischen Hochschulen in Bayern aber nicht umgehen. Mit Entschiedenheit betont Brezinka, daß der Auftrag konfessioneller Pädagogischer Hochschulen, Lehrer für konfessionelle Schulen heranzubilden, dadurch erfüllt werden muß, daß „die Pädagogische Hochschule auch Bildungsstätte ist“¹¹). Ist ihm hierin dann vorbehaltlos zuzustimmen, wenn auch die Wissenschaften Integrationsmomente im Bildungsganzen dieser Bildungsstätten sind, so erheben wir doch Bedenken, wenn er das Konfessionelle in der Bildung nur¹²) der „Bildungsstätte“, aus der er die Wissenschaften ausklammert, zuweist. Nun kann man zunächst nicht einen Raum der Wissenschaft und einen außerwissenschaftlichen Bildungsraum in der gleichen Pädagogischen Hochschule von einander unterscheiden, wie es Brezinkas Ausführungen nahezulegen scheinen. Beide sind ein ganzes, der Lebensraum der Professoren und Studenten. Sie machen zusammen das Wesentliche in der Bildungswelt der werdenden Lehrer aus, sieht man davon ab, daß deren Bildung stets ja auch von dem mitbestimmt wird, was sie aus Familie und Schule bereits mitbringen, und dem, was außerhalb der Hochschule für sie von entscheidendem Einfluß wird. Aber mit Recht beruft er sich auf Newman, nach dem die Zweckbestimmung einer Hochschule intellektueller und nicht moralischer Natur ist, wobei Newman nicht sagen will, daß die intellektuelle Arbeit ohne moralische Relevanz sei. Die Mißverständnisse, zu denen Brezinkas Darlegungen führten, klärte er später weitgehend ab¹³), indem er noch einmal und ausführlicher die verknäuelte Problematik Pädagogischer Hochschulen im allgemeinen und katholischer im besonderen darlegt. Dabei hat er vor allem die auf Grund des bayerischen Lehrerbildungsgesetzes vom 14. Juni 1958 geschaffenen Verhältnisse im Auge. Zuzustimmen ist ihm in seiner Auffassung vom Grundansatz der Erziehungswissenschaft als einer mit der reinen Vernunft operierenden geistigen Arbeit. Auf den Glauben kann sie schauen, ihn achten, aber sie kann ihn nicht formal in ihre Methode einbeziehen.

Ein anderer grundlegender Gedanke bleibt allerdings unerörtert. Seit der Auseinandersetzung mit Max Weber ist über Troeltsch, Frischeisen-Köhler, Litt und Spranger deutlich, daß es in allen Geisteswissenschaften ein „welt-

10 W. Brezinka, Aufgaben und Probleme der Pädagogischen Hochschulen in Bayern. In: Die Bayerische Schule, 12. Jg. (1959), Nr. 6.

11 a. a. O., 3.

12 a. a. O., 3.

13 W. Brezinka, Wissenschaft und Konfession im Rahmen der bayerischen Lehrerbildung. In: Die Bayerische Schule, 12. Jg. (1959), S. 501—510.

anschauliches Apriori“ gibt, jenen Standort nämlich, von dem sich der Wissenschaftler nie ganz lösen kann. Die dadurch bedingten Vorgegebenheiten seines Forschens kann er nicht restlos eliminieren. Er muß sich ihrer bewußt bleiben, sie in seine Reflexion mit einbeziehen und sie so auf das Unumgängliche reduzieren. Aber dieses weltanschauliche Apriori kann formal keine „Katholische Erziehungswissenschaft“ konstituieren, wohl aber innerhalb einer allgemeinen Pädagogik die katholische Erziehung deutlich sehen lassen, worauf schon hingewiesen wurde.

10. Zusammenfassung

Dies wäre als Ergebnis festzuhalten: Neben ihrer äußeren juristischen Legitimation haben katholische Pädagogische Hochschulen aus eine *innere*.

1. Katholische Pädagogische Hochschulen wollen der Bildung von Männern und Frauen dienen, die später als katholische Lehrer und Lehrerinnen in der Schule tätig sein sollen. Diesen Dienst erfüllt die Hochschule als ganze. Sie ist die Bildungsstätte der späteren Lehrer. Sie kann das freilich nur in den Grenzen sein, in denen es angesichts des Alters und Werdegangs der Studenten, ihrer Bildsamkeit und Bildungsbereitschaft möglich ist. Nicht jeder bringt die gleiche Aufgeschlossenheit und das gleiche Bildungsniveau mit. Auch läßt sich sittlich-religiöse Haltung nicht durch Institutionen erzwingen. Wohl aber vermögen diese den Lebensraum zu bieten, in denen man, für einige Jahre wenigstens, gültige Erfahrungen macht, die die künftige Erziehtätigkeit mitbestimmen helfen können.

2. Weltanschaulich relevant sind alle Wissenschaften, weil sie — so oder so — das persönliche Weltbild aufbauen helfen. Aber nicht alle sind es in gleichem Maße. Welche der Wissenschaften als einzelne in der individuellen Begegnung des jeweiligen Studenten von bestimmendem Einfluß auf sein Weltbild ist, kann sehr verschieden sein. Dessen ungeachtet gibt es Wissenschaften, die von der Sache her diesen Einfluß stärker ausüben als andere. Zu ihnen gehören vornehmlich die Theologie und die Philosophie.

3. Von sich aus dient die Wissenschaft nur der Wahrheit, wie immer man sie begreifen mag. Ihr direktes Ziel ist also kein moralisches, und insofern sind Universitäten und wissenschaftliche Hochschulen keine moralischen Anstalten. Aber mag ihre Zweckbestimmung auch intellektueller und nicht moralischer Art sein, so sind die Wissenschaften nach den Forschungsakzenten und dem Umgang mit der Wahrheit doch von höchster Bedeutung für die Moralität der Gesellschaft überhaupt und jedes einzelnen im besonderen. Und gerade hierin sind Universitäten und wissenschaftliche Hochschulen

moralische Anstalten von eminentem Gewicht, mögen sie selbst das oft auch vergessen haben.

4. Die Frage nach dem Weltanschauungscharakter der Wissenschaften kann nicht dahin simplifizierend beantwortet werden, daß man „Objektivität“ im Sinne „absoluter Voraussetzungslosigkeit“ fordert. Gibt es diese, wie die Diskussion von Max Weber bis Eduard Spranger erwiesen hat, nicht, muß man als Wissenschaftler also stets mit den eigenen Voraussetzungen leben, so kann das auch der katholischen Herkunft des Forschers nicht angelastet werden. Aber auch er unterliegt der Verpflichtung eliminierender Reflexion.

5. Die Theologie nimmt in der Ausbildung katholischer Lehrer eine Sonderstellung ein. Ihre Bedeutung für die spätere religionspädagogische Tätigkeit der Lehrer liegt auf der Hand. Ebenso die Möglichkeit, aus ihr Entscheidendes für das persönliche Daseinsverständnis zu gewinnen. Aber ihre Wissenschaftsmethode unterscheidet sie grundsätzlich von jeder anderen Wissenschaft. Auch die Ansätze einer Theologie der Erziehung, die an manchen Stellen zaghaft und vorläufig noch wenig überzeugend gemacht werden, teilen diese grundsätzliche Andersartigkeit. Gleichwohl gehört die Theologie notwendig in den Bildungskanon katholischer Lehrerstudenten.

6. Die Pädagogik als Wissenschaft von der Erziehung bleibt im Bereich der reinen Vernunft und kann vom Glauben allenfalls Denkanstöße als Veto oder auch als Hinweis erhalten. Sie unterliegt aber den erwähnten Einflüssen subjektiver Voraussetzungen des Forschers und seiner Zeit. Bereits bei der Bestimmung dessen was „Erziehung“ oder was „Bildung“ ist, wird das offenkundig. Darüber hinaus kann aber die Auswahl der historischen und systematischen Forschungsgegenstände die Gewichte je anders lagern. Beispiele sind genannt worden. Ähnliches gilt auch für jeden Umgang mit dem Stoff.

Was für die Pädagogik zutrifft, wiederholt sich in abgewandelter Weise in vielen Disziplinen, vorab der Philosophie, der Psychologie, der Soziologie.

7. Jene wissenschaftliche Interpretation des menschlichen Lebens, in der die Theologie im Verein mit den nicht-theologischen Disziplinen eine Gesamtdeutung versucht, ist für katholische Pädagogische Hochschulen zwar unerlässlich, aber sie ist weder Erziehungswissenschaft noch Philosophie im strengen Sinne. Sie kann also auch nicht zum Ausgang für beide gemacht werden. Die Erziehungswissenschaft fußt als Wissenschaft ebenso wenig auf einer „Hilfs-“ oder „Grunddisziplin“ wie jede andere. Umgekehrt kann aber eine christliche Daseinsinterpretation die Erkenntnisse der Erziehungswissenschaft nicht außer acht lassen.

8. Eine katholische Bildungslehre, die als pädagogische Normentheorie für die Praxis in jene Details eingehen müßte, die in der gerade genannten christlichen Selbstauslegung nicht erschöpfend behandelt werden können, müßte eher als gelegentliche Belehrung die gesamte Theorie und Praxis der Lehrerausbildung begleiten, denn als Bildungssystem in einer eigenen Disziplin dargeboten werden. Sie sollte dort, wo sie am Platze ist, durchaus gründlich und ausführlich sein und soweit wissenschaftlich gerechtfertigt werden, wie das möglich ist.

Wir haben versucht, die innere Legitimation katholischer Pädagogischer Hochschulen aus den ihnen gestellten Aufgaben zu erweisen. Wo anders könnten diese vielfältigen und ineinandergeschichteten Aufgaben gesehen, angefaßt und in den Grenzen des Möglichen bewältigt werden als in katholischen Pädagogischen Hochschulen?

Unser Blick war auf das Prinzipielle gerichtet. Die Problematik war schon schwierig genug. Die sehr viel heiklere Frage, ob alle katholischen Lehrstudenten zum Studium an den genannten Lehrerbildungsstätten verpflichtet werden sollten, ob in ihnen auch nicht-katholische Kandidaten des Lehramtes ausgebildet werden und nicht-katholische Dozenten lehren sollten, wem dann das Recht der Auswahl der einen und der Bestellung der anderen zustünde, ist damit nicht berührt. Dabei geht es um die Verwirklichung des Grundsätzlichen in der historischen Situation. Das Geschichtlich-Konkrete verlangt aber meist unterschiedliche Lösungen.